

Reflecteren over leer- en onderwijs- stijlen

Jo Stijnen

Dit artikel beschrijft het onderzoek dat ik in het kader van het afgelopen EAS-congres "The reflective music teacher", dat eerder dit jaar in Leuven georganiseerd werd, heb ondernomen.

Diversiteit is een actueel thema binnen de moderne didactiek en pedagogie. Leerkrachten worden opgeroepen om verschillen tussen hun leerlingen¹ ernstig te nemen en hiermee rekening te houden bij het ontwerpen en uitvoeren van lessen of projecten. Deze verschillen kunnen zich op uiteenlopende vlakken voordoen (cultureel, sociaal-economisch, religieus, gender,...). Leerstijlen houden verband met de verschillende (meta)cognitieve vaardigheden die leerlingen inzetten bij het opdoen en verwerken van kennis en vaardigheden en staan in die zin centraal in de didactiek.

In de praktijk lijkt het omgaan met verschillen binnen een klas voor heel wat leerkrachten echter geen sinecure. Zowel in mijn werk als lerarenop-leider als pedagogisch coördinator in

het DKO word ik geconfronteerd met beginnende leerkrachten die veilig vasthouden aan gekende, klassikale lesmethodieken en daarbij genoegzaam uitgaan van de *gemiddelde* leerling. Uit onderzoek² blijkt dat heel wat leerkrachten na hun lerarenopleiding opnieuw op automatische piloot spelen en veel van de geleerde competenties niet verder ontwikkelen, een kenmerk van de zogenaamde *praktijkschok*. Dit is uiteraard een frustrerende gedachte voor de lerarenop-leider die veel tijd en energie besteedt aan de vorming van de leerkracht van de toekomst. Het potentieel van veel starters blijft onbenut. Daarom is het belangrijk zicht te krijgen op factoren die dit gegeven kunnen beïnvloeden.

1 Omdat de term "lerende" in het Nederlands nogal zakelijk klinkt, gebruik ik leerling en student door elkaar. Hetzelfde geldt voor leerkracht en docent.

2 Zie o.a. in Korthagen, F., Tigchelaar, A. en Wubbels, T. (2001). *Leraren opleiden met het oog op de praktijk*. Garant

Leerstijlen vormen een belangrijk item in de moderne didactiek maar het concept is zeker niet nieuw. Dunn & Dunn³ stelden al in 1978 een model voor waarin criteria waarop studenten kunnen verschillen samengevat werden. Sommige theorieën focussen vooral op het verwerkingsniveau waarop er wordt geleerd (gewoonweg uit het hoofd leren of inzichtelijk leren door verbanden te leggen tussen de nieuwe informatie en dat wat je al weet) of de leermotieven die in het spel zijn (intrinsiek of extrinsiek). Andere theorieën leggen meer het accent op de sociale aspecten van het leren of zelfs op verschillen in inrichting van de fysieke ruimte waarin geleerd wordt. Het gemeenschappelijke aan al deze theorieën en modellen is dat zij minstens impliciet oproepen om bij het lesgeven rekening te houden met verschillen tussen studenten.

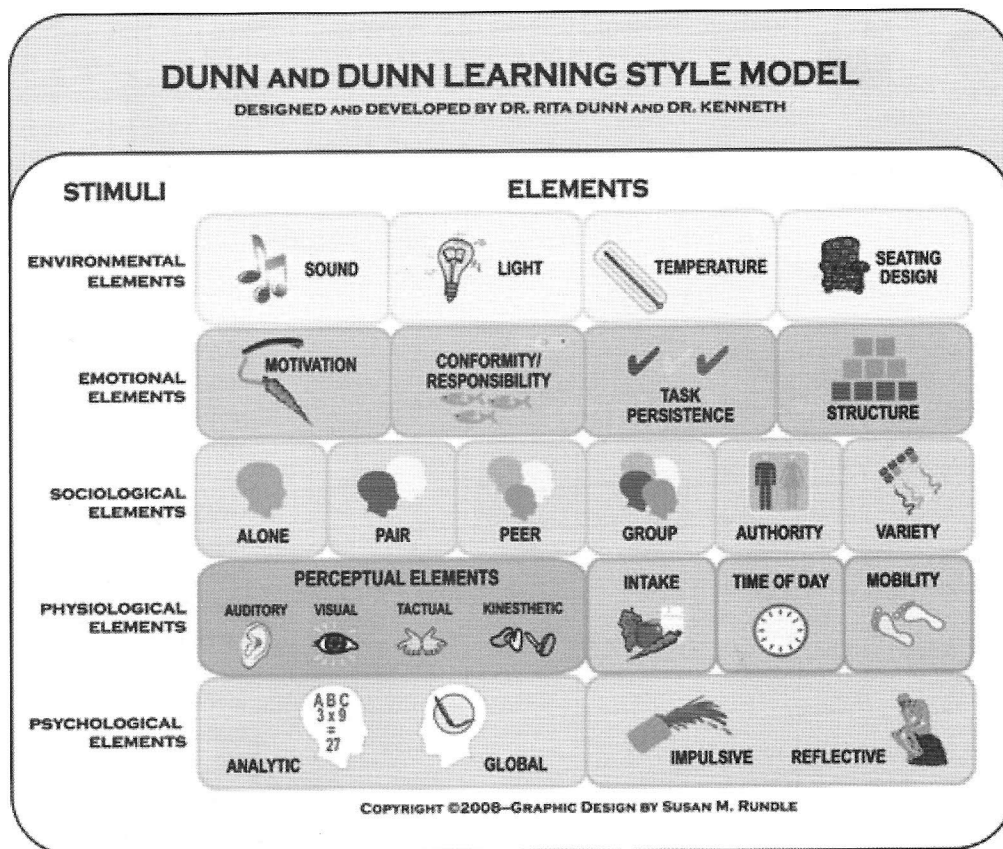
De bekendste en meest toegepaste leerstijlentheorie is ongetwijfeld deze van de Amerikaanse leerpsycholoog en pedagoog David Kolb⁴. De leerstijlen worden in deze visie gekoppeld aan een model van ervaringsgericht leren, de leercirkel van Kolb. Het leerproces bestaat uit een continu bijstellen van ideeën en gedragingen op basis van ervaringen die een persoon opdoet. Kolb is zelf schatplichtig aan psychologen als Jean Piaget (cognitieve ontwikkelingspsychologie), Kurt Lewin (Gestaltpsychologie) en John Dewey (functionele psychologie). Het open karakter en de brede toepasbaarheid van de leercirkel maakt hem interessant als basis voor een didactisch model. Laten we daarom kort het model bekijken⁵.

Kolb vat het leren op als een proces waarin vier leeractiviteiten (of *kern-handelingen*) gefaseerd voorkomen:

- 1 ERVAREN : het opnemen van informatie via onze zintuigen, het concreet beleven van de werkelijkheid
- 2 REFLECTEREN : nadenken over, structuur brengen in, betekenis geven aan onze concrete ervaringen
- 3 CONCEPTUALISEREN : komen tot een algemeenheid, een abstractie, een theorie die een uitleg geeft aan de ervaringen.
- 4 EXPERIMENTEREN : de verworven concepten toepassen in nieuwe situaties.

Omdat het een cyclisch model is, kan het leerproces met elke leeractiviteit starten. Om echter van volwaardig leren te kunnen spreken, moeten alle vier de leeractiviteiten aan bod komen, daarom niet altijd in dezelfde mate. Leerkrachten hebben vaak de neiging om met de activiteit *conceptualiseren* in te stappen (eerst de theorie, dan concrete toepassingen en

Figuur 1 : Dunn en Dunn leerstijlenmodel



³ In Dunn, R en Griggs, S. (2000). Practical approaches to using learning styles in higher education. Greenwood PG

⁴ Kolb, D. (1984). Experiential learning : experience as the source of learning and development. Prentice-Hall

⁵ Een voorbeeld van toepassing van dit model in een les muzikale opvoeding vind je op:
<http://www.centrumartvorming.be/files/Kolb%20in%20het%20muzieklokaal.pdf>

inoefening) maar door een rijke ervaringsbasis aan te bieden en leerlingen via vraagstelling te laten reflecteren, kunnen zij vaak zelf theoretische samenhangen ontdekken.

Naargelang het vak en/of leerinhoud zullen sommige leeractiviteiten meer of minder aan bod komen. Typische schoolvakken hechten over het algemeen veel belang aan conceptualiseren; in artistieke vakken zijn ervaren en experimenteren minstens zo belangrijk.

Wat is nu het verband tussen deze leercirkel en de verschillende leerstijlen? Volgens Kolb is het belangrijk om alle leeractiviteiten aan bod te laten komen om tot een diepe vorm van leren te komen. Studenten kunnen echter verschillende voorkeuren hebben voor een bepaalde leeractiviteit. Op deze manier ontstaan er vier voorkeurs- of leerstijlen.

Een herkenbaar voorbeeld:

Stel dat je een TV-kast hebt gekocht bij een niet nader genoemde Zweedse meubelgigant. Hoe ga je te werk om zo vlug mogelijk van je nieuwe meubel te kunnen genieten? De handleiding raadplegen en deze stap voor stap volgen lijkt de meest aangewezen weg (*beslisser*). Maar misschien vind jij het efficiënter om eerst zelf na te denken over hoe de verschillende onderdelen logischerwijze in elkaar passen (*denker*). Iemand anders zoekt misschien een demonstratievideo op internet omdat dit voor hem de beste manier is (*bezinner*).

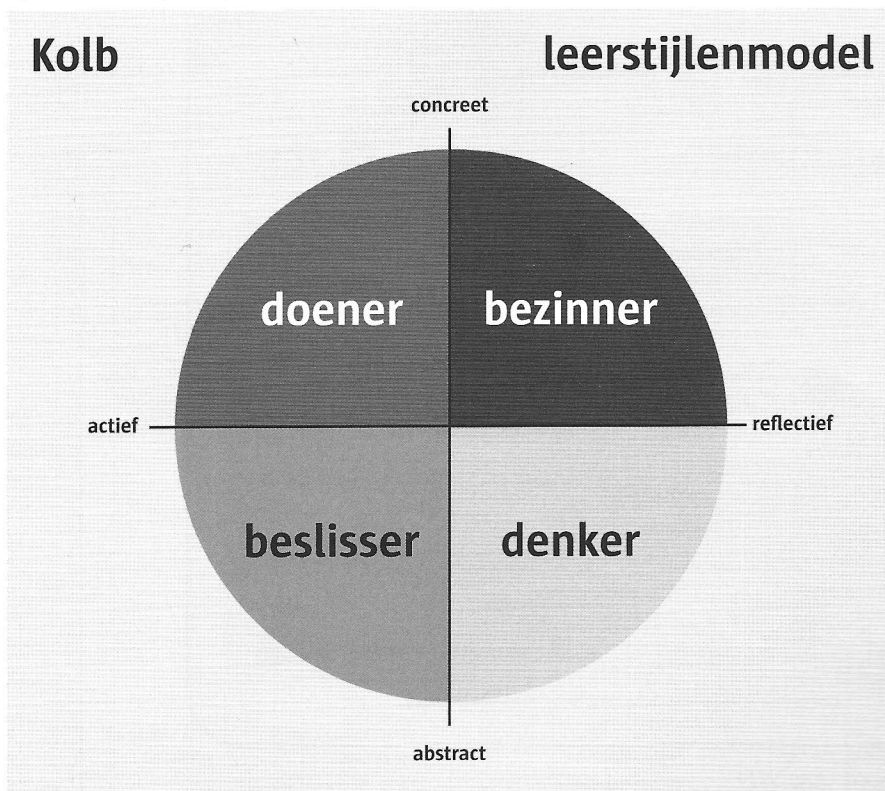
Of misschien wil jij zo vlug mogelijk aan de slag en probeer je met vallen en opstaan en zonder hulpmiddelen het kleinood in elkaar te zetten (*doener*)?

Het eindproduct is in alle gevallen hetzelfde, een (hopelijk stabiele) TV-kast maar de manier waarop dit wordt bereikt kan verschillen van persoon tot persoon. Volgens Kolb zijn school-

ervaringen bepalend in het ontstaan van dergelijke voorkeuren. Ook zou er een verband zijn tussen genetische predispositie, vroege leerervaringen en de verwachtingen die leerkrachten stellen. Leerlingen worden onderworpen aan leeromgevingen die reenschap geven aan één specifieke leerstijl omdat het vak en de inhoud dit vragen of omdat de methodiek van de leerkracht enkel op deze stijl inzet. Een leerkracht heeft immers ook een eigen leerstijl en het is aannemelijk dat hij zich in zijn didactische keuzen deels (onbewust) baseert op deze voorkeur. Om tot diep leren te komen is het echter nodig om alle leeractiviteiten aan bod te laten komen en moet een leerkracht zijn methodiek bijgevolg aan deze voorwaarde aanpassen.

N.a.v het EAS-congres besloot ik op zoek te gaan naar empirische evidentie voor de algemeen verspreide aanname dat de onderwijspraktijk van leerkrachten beïnvloed wordt door hun eigen leerstijl. Om zicht te krijgen op zowel de leer-als onderwijsstijl van een leerkracht, maakte ik gebruik van twee bestaande vragenlijsten. Deze werden ontwikkeld binnen het Venus-project⁶ dat op vraag van het departement onderwijs in 2006 werd uitgevoerd. Het doel van dit project was om leerkrachten vertrouwd te maken met diversiteit in het onderwijs en hen tools aan te reiken om hiermee in hun lespraktijk om te gaan. Een van deze tools had tot doel een inschatting te maken van de mate waarin de onderwijsstijl van een leerkracht aangepast is aan de leerstijlen van zijn leerlingen. Het project voorzag in een vragenlijst voor de leerkracht om zicht te krijgen op zijn onderwijsstijl en een vragenlijst voor de leerlingen om de (gemiddelde) leerstijl van zijn klas te bepalen. Beide testen bestonden uit 28 items die opgebouwd waren als vier reeksen van zeven items waarin telkens een bepaalde stijl tot uitdrukking werd gebracht. Enkele voorbeelden van items die in de test bod kwamen:

Figuur 2: De 4 leerstijlen volgens Kolb



Tabel 1 : Voorbeelditems

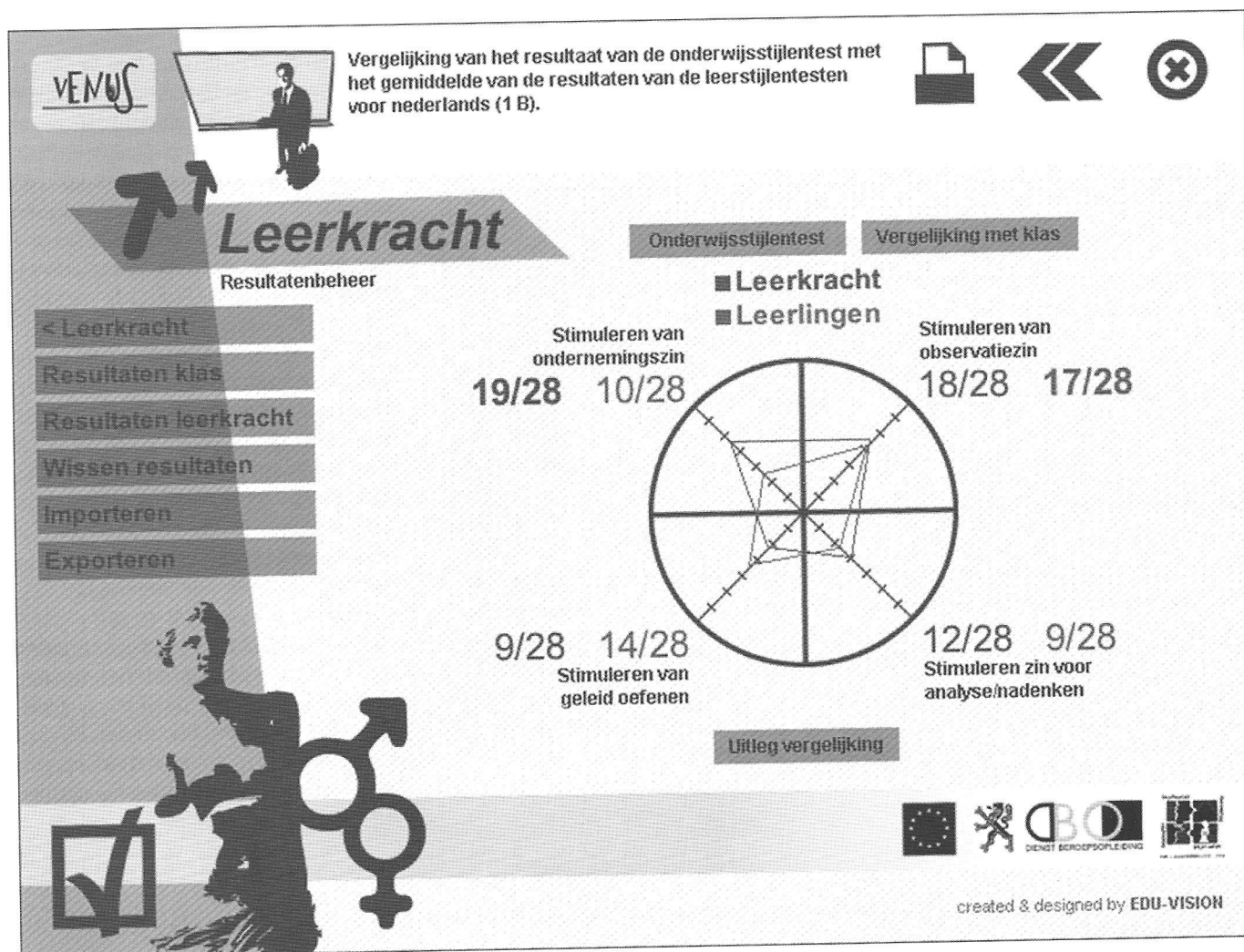
	Leerstijl	Onderwijsstijl
Bezinner	Ik houd ervan als de leerkracht mijn fantasie op gang trekt a.d.h.v. beeld-en geluidsopnamen	Ik schenk aandacht aan visuele ondersteuning (schema's, tabellen, foto's,...) als ik uitleg geef.
Denker	Ik ga graag op zoek naar overeenkomsten tussen kunstwerken en composities en naar hoe ze zich tot elkaar verhouden.	Ik hou ervan om leerlingen uit te dagen met complexe vraagstellingen waarbij ze diep moeten nadenken vooraleer ze kunnen antwoorden.
Beslisser	Ik heb graag een duidelijk gestructureerde uitleg van de leraar voor ik aan de slag gaan.	Ik geef graag een duidelijk gestructureerde uitleg vóór de leerling zelf aan de slag gaat, alleen of in een kleine groep.
Doener	Ik zoek graag zelf hoe ik iets moeten aanpakken/ uitvoeren	Ik geef zo weinig mogelijk uitleg bij het begin van een les zodat de leerlingen snel zelf aan de slag kunnen.

Leerkrachten en leerlingen moesten voor elk item aangeven in welk mate dit voor hen van toepassing was op een vierpunt Likertschaal. Op deze

manier kon voor elk subject een score per stijl worden berekend. Door de scores per stijl te visualiseren, krijg je als leerkracht een duidelijk zicht in

welke mate je onderwijsstijl overeenkomt met de leerstijl van je leerlingen.

Figuur 3 : vergelijking onderwijsstijl leerkracht en gemiddelde onderwijsstijl van de klas



Voor mijn onderzoek gebruikte ik dezelfde vragenlijsten in een online-enquête. De link werd naar alle Vlaamse secundaire scholen en een aantal kunstacademies (DKO) gestuurd met de vraag om hun leerkrachten muziek en beeld te laten deelnemen aan het onderzoek. Deelnemers moesten eerst enkele biografische gegevens invullen. Daarna volgde de leerstijltest. Hierbij werd hen gevraagd zich in de rol van leerling te verplaatsen door bijvoorbeeld terug te denken aan hun schooltijd of het volgen van een cursus of opleiding als volwassene. Tot slot volgde de onderwijsstijltest waarin hen werd gevraagd zich te baseren op hun huidige onderwijspraktijk.

221 leerkrachten namen op vrijwillige basis deel aan het onderzoek. Onderstaande tabel geeft de correlaties tussen acht variabelen weer: vier leerstijlen (beginnend met L) en vier onderwijsstijlen (beginnend met T). De Pearson correlatiecoëfficiënt is een statistische maat voor de sterkte

van een verband tussen twee variabelen en neemt een waarde aan tussen 1 (een perfect rechtlijnig verband) over 0 (geen verband) tot -1 (een perfect omgekeerd evenredig verband).

Uit de tabel blijkt dat de correlatie tussen overeenkomstige leer- en onderwijsstijlen (bijv. Lacc en Tacc, of Ldiv en Tdiv) groter is dan tussen niet-overeenkomstige (bijv. Ldiv en Tcon). Via de Williams T2-statistiek kunnen we nagaan of dit verschil in grootte significant is. Dit is het geval voor de meeste andere combinaties (met uitzondering van Tcon-Ldiv, Tdiv-Lass, Tass-Lass)

Deze gegevens zijn in lijn met de gestelde hypothese; leerkrachten lijken les te geven op een manier waarop zij zelf graag les krijgen.

De vraag waarom leerkrachten zich zo sterk baseren op hun eigen leerstijl bij het construeren van een krachtige leeromgeving dringt zich dan ook op.

Een mogelijk antwoord kunnen we vinden in het werk van onderwijspedagoog Geert Kelchtermans (1994)⁷, meer bepaald in de concepten "subjectieve onderwijstheorie" en "professioneel zelfverstaan". De subjectieve onderwijstheorie is het geheel van kennis en opvattingen waarop een leerkracht zich beroept bij het uitoefenen van zijn job. Hij raadpleegt als het ware de theorie om persoonlijke antwoorden te formuleren op vragen als: "Hoe moet ik deze situatie aanpakken" of "Waarom zou ik het op deze manier doen". De theorie is persoonlijk en kan verschillen naargelang de specifieke ervaringen van een leerkracht. Uiteraard zijn er invloeden vanuit de lerarenopleiding, een relatief kort maar intens leertraject. Daarnaast zijn er de talrijke persoonlijke ervaringen die een leerkracht als leerling heeft opgedaan tijdens zijn jarenlange schoolcarrière (vanaf de kleuterklas tot de hogeschool/universiteit). Hij heeft gedurende duizenden uren leerkrachten aan het werk gezien, een leer methode ontwikkeld die efficiënt was om uiteindelijk zo ver te komen als de lerarenopleiding. Deze impliciete, informele ervaringen zijn minstens zo krachtig in het vormen van een subjectieve onderwijstheorie als de formele training in de lerarenopleiding.

Ook vanuit een ander concept in Kelchtermans' theorie, het professioneel zelfverstaan, wordt begrijpelijk hoe een eigen opvatting over leren en onderwijs de manier waarop iemand zijn job als leerkracht uitoefent, kan beïnvloeden. Professioneel zelfverstaan verwijst naar de manier waarop iemand zichzelf als leerkracht ziet. Kelchtermans vermijdt de term 'identiteit' o.w.v. het statische karakter van dit concept; hij vat het zelfverstaan als een meer dynamisch gegeven op. Aspecten als zelfbeeld, beroepsmotivatie, toekomstperspectieven, zelfwaardegevoel en de manier

Figuur 4 : correlaties tussen leer- en onderwijsstijlen

		Correlations							
		Ldiv	Lass	Lcon	Lacc	Tdiv	Tass	Tcon	Tacc
Ldiv	Pearson Correlation	1	,419	,458	,270	,405	,178	,307	,177
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,010	,000	,010
	N	211	211	211	211	211	211	211	211
Lass	Pearson Correlation	,419	1	,093	,390	,302	,416	,145	,278
	Sig. (2-tailed)	,000		,181	,000	,000	,000	,035	,000
	N	211	211	211	211	211	211	211	211
Lcon	Pearson Correlation	,458	,093	1	-,124	,222	,024	,453	-,079
	Sig. (2-tailed)	,000	,181		,073	,001	,734	,000	,254
	N	211	211	211	211	211	211	211	211
Lacc	Pearson Correlation	,270	,390	-,124	1	,159	,360	,022	,430
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,073		,020	,000	,746	,000
	N	211	211	211	211	211	211	211	211
Tdiv	Pearson Correlation	,405	,302	,222	,159	1	,412	,453	,403
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,020		,000	,000	,000
	N	211	211	211	211	211	211	211	211
Tass	Pearson Correlation	,178	,416	,024	,360	,412	1	,238	,530
	Sig. (2-tailed)	,010	,000	,734	,000	,000		,001	,000
	N	211	211	211	211	211	211	211	211
Tcon	Pearson Correlation	,307	,145	,453	,022	,453	,238	1	,179
	Sig. (2-tailed)	,000	,035	,000	,746	,000	,001		,009
	N	211	211	211	211	211	211	211	211
Tacc	Pearson Correlation	,177	,278	-,079	,430	,403	,530	,179	1
	Sig. (2-tailed)	,010	,000	,254	,000	,000	,000	,009	
	N	211	211	211	211	211	211	211	211

7 Kelchtermans, G. (1994). De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief. (Studia Paedagogica, nr. 17). Universitaire Pers Leuven

waarop een leerkracht zijn taak ziet, maken deel uit van dit professioneel zelfverstaan. Dit kan mede verklaren waarom een aantal oudere leerkrachten moeite heeft met de veranderingen die zich voordoen in het onderwijslandschap (bijv. het nieuwe decreet DKO). In reflectiegesprekken met leerkrachten wordt vaak gepeild naar de motieven om voor een bepaalde lesaanpak de kiezen. Methodieken kunnen verschillen en daar is op zich ook niets mis mee; verschillende wegen leiden naar Rome. Uit deze gesprekken blijkt dat particuliere meestal de bovenhand nemen op didactische en leerpsychologische motieven. Een bepaalde methode wordt gebruikt omdat men vanuit zijn eigen ervaring als leerling of student ermee vertrouwd is en dit een voorkeurmethode is geworden. Alternatieve methoden krijgen soms zelfs geen kans omdat men overtuigd is dat leerlingen dit niet aankunnen of de te verwachten leerresultaten minder zouden zijn. Traditie wordt soms ingeroepen als verantwoording om alles bij het oude te laten. Dit kan leiden tot verhitte discussies binnen leerkrachtenteams. Vanuit het professioneel zelfverstaan vallen dergelijke reacties echter te begrijpen (daarom niet goed te keuren). Nieuwe lesmethoden invoeren impliceert immers dat de oude in vraag worden gesteld. Wanneer een leerkracht tientallen jaren met volle overtuiging een bepaalde methodiek heeft toegepast, maakt deze deel uit van zijn taakperceptie. De idee dat hij al die jaren inefficiënt gewerkt zou hebben, zou desastreus zijn voor zijn zelfwaardegevoel als leerkracht. Weerstand als verdedigingsmechanisme...

Wat kan dit nu betekenen voor docenten en lerarenopleiders?

In de eerste plaats is het belangrijk om zicht te krijgen op je eigen leerstijl en deze van je studenten. Via gesprek-

ken met begeleiders, leerlingen en zelfreflectie kunnen leerkrachten zich bewust worden van de didactische keuzes die zij maken en de mate waarin deze efficiënt zijn voor een bepaalde leerling(en groep). Zelfreflectie is echter meer dan het vlug in je hoofd overlopen van een voorbijles. We trekken vaak te vlug conclusies zonder dat we alle aspecten van de situatie vanuit verschillende invalshoeken hebben bekeken. Door, zeker in het begin, gebruik te maken van een systematisch referentiekader (bijv. Korthagen⁸), kan de kwaliteit en bijgevolg het eigenlijke doel van reflectie groeien.

Anderzijds mogen we de kracht van reflectie ook niet overschatten. Hogescholen en universiteiten hebben de neiging studenten bij elke activiteit die ze uitvoeren een schriftelijke reflectie te laten neerschrijven. Reflectie wordt zo een doel op zich, studenten ervaren een reflectieve overload en gaan met lange tanden beginnen aan hun zoveelste reflectieverslag. Reflectie als middel tot professionele groei mist zo zijn doel. Reflectie gebeurt traditioneel via taal. Minder verbale studenten (of studenten met een praktijkgerichte leerstijl) ervaren dit als een bijkomende last. Reflecties die taakkundig indruk maken, worden vaak ook inhoudelijk als beter beschouwd. (*Good reflection can't justify bad teaching*) Het is daarom zinvol om ook andere media in te zetten bij het reflecteren (meer schematisch, via beeldtaal,...). Voor doeners zal het opdoen van succeservaringen bij het lesgeven meer vruchten afwerpen dan het nadenken over de redenen waarom een les minder geslaagd was. De leerkracht die kritisch staat tegenover onderwijsvernieuwing zal met argumenten alleen niet overtuigd worden. Het zelf kunnen ervaren dat deze methoden goede resultaten opleveren, zal op hem een grotere invloed hebben.

Vaak wordt het rekening houden met leerstijlen en andere vormen van diversiteit ten onrechte vereenzelvigd met het probleem van nivellering in het onderwijs. Dit hoeft niet zo te zijn als we een duidelijk onderscheid blijven maken tussen het leerproces en het leerproduct. Het is niet omdat mensen op verschillende manieren leren dat de doelstellingen of verwachtingen ook moeten verschillen. Uiteindelijk zal in het hoger beschreven voorbeeld iedereen erin slagen zijn TV-kast te monteren; enkel de manier waarop zij dit gedaan hebben, kan verschillen.

Op het gevaar af heel de voorafgaande argumentatie te ontcrachten, wil ik afronden met een belangrijke kanttekening. We leven in een maatschappij waarin alles en iedereen maar al te graag gelabeld wordt en dit is ook een gevaar bij het hanteren van leerstijlen. De resultaten van het onderzoek geven heel wat significante correlaties aan tussen de verschillende leerstijlen wat erop wijst dat een student zelden kan getypeerd worden als een zuivere denker of doener.

Een moderne (muziek)pedagogie mag zich niet meer beperken tot het bestuderen van werkvormen, methoden, materiële vereisten of andere topics waarin de activiteiten van de leerkracht vaak meer centraal staan dan het effect ervan op de leerlingen. Een didactiek is maar efficiënt als hij aansluit bij de leerpsychologische eigenschappen van de leerling. Het komende EAS-congres met als thema "Every learner counts" gaat dieper in op manieren waarop leerlingen kunnen verschillen en zet in die zin alvast een stap in de goede richting.

8 zie bijv. <http://educatie-en-school.infonu.nl/diversen/62449-reflectie-korthagen.html>